DOCUMENT RESUME

ED 331 600 PS 019 357

AUTHOR Colbert, Vicky; Arboleda, Jairo
TITLE Universalization of Primary Education in Colombia: The New School Programme. Notes, Comments... No. 191 = Colombie: L'enseignement primaire pour tous le programme "Ecole nouvelle."
INSTITUTION United Nations Children's Fund, Paris (France).; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France).; United Nations, New York, NY. World Food Programme.
REPORT NO ED-90/WS-29
PUB DATE Jul 90
NOTE 33p.
PUB TYPE Multilingual/Bilingual Materials (171) -- Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS Developing Nations; *Educational Development; *Educational Innovation; *Elementary Education; Equal Education; *Federal Programs; Foreign Countries; *Rural Education
IDENTIFIERS Basic Education; *Colombia

ABSTRACT

For the first time, Colombia is in a position to comply with the article of her constitution which guarantees a primary eduation to all citizens. The country now has the technical, political and financial conditions necessary to universalize primary education, particularly in rural areas where low coverage and inefficiency of the system have persisted over decades. In effect, the technical conditions are guaranteed in the New School Programme, designed and tested during a 14-year period, and already implemented in 17,000 schools throughout the country, reaching 900,000 children. Current government policies have provided the necessary political conditions. Financial conditions have been created through the allocation of government resources, a loan from the World Bank, and from UNICEF's cooperation to maintain the quality of the New School Programme as it is implemented on a full scale basis. The first section of this document summarizes the qualitative and quantitative deficiencies of primary education in rural areas. The second section outlines the attempts to provide better opportunities for schooling of rural children. The third section describes the components of the New School Programme and the innovations devised in the process going to full scale. The fourth section presents the main findings of a comprehensive evaluation of the Programme and discusses major concerns for replication in other countries. (RH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

'ENFANT LA FAMILLE LA COMMUNAUTÉ EL NIÑO LA FAMILIA LA COMUNIDAD CHILD FAMILY COMMUNITY L'ENFANT LA

ED331600

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Notes, Comments... No. 191

Universalization of Primary Education in Colombia
The New School Programme

by
Vicky Colbert
and
Jairo Arboleda

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
D. Berstecher
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

BILINGUAL VERSION

PS 019327

unesco-unicef-wfp
co-operative programme
paris, july 1990

BEST COPY AVAILABLE

LA FAMILIA LA COMUNIDAD CHILD FAMILY COMMUNITY L'ENFANT LA FAMILLE LA COMMUNAUTÉ EL NIÑO LA FAMILIA LA

Universalization of Primary Education in Colombia

The New School Programme

by

Vicky Colbert
and
Jairo Arboleda

Original English

Unit for Co-operation with UNICEF and WFP
Paris, July 1990

The views and opinions expressed in this paper are those of the authors and do not necessarily reflect those of Unesco

CONTENTS

		Page
	INTRODUCTION	1
I.	THE SITUATION OF RURAL EDUCATION IN COLOMBIA	1
II.	INITIAL RESPONSE	2
	The Unitary School	2
	The Problems of the Initial Response	3
	Concerns in Technology Transfer	4
III.	THE NEW SCHOOL PROGRAMME OF THE COLOMBIAN MINISTRY OF EDUCATION	5
	Assumptions and Definition	5
	Responsiveness of the System	6
	Innovations of the New School	7
IV.	EVALUATION AND MAJOR CONCERNS FOR REPLICATION	9
	Evaluation of the Programme	9
	The New School and the World Conference on Education for All	10
	Factors and Stages of the New School Programme in the Process of Going to Scale	11
	Final Comments	12

INTRODUCTION

For the first time, Colombia is in a position to comply with the Article of her Constitution which guarantees a primary education to all citizens. The country now has the technical, political and financial conditions necessary to universalize primary education, particularly in rural areas where low coverage and inefficiency of the system have persisted over decades.

In effect, the technical conditions are guaranteed in the New School Programme, designed and tested during a 14-year period and already implemented in 17,000 schools throughout the country, reaching more than 900,000 children. The current government policies provided the necessary political conditions. The financial conditions have been created through the allocation of government resources, a loan from the World Bank, and from UNICEF's cooperation to maintain the quality of the New School Programme as it goes to full scale.

The first section of this document summarizes the qualitative and quantitative deficiencies of primary education in rural areas. The second section outlines the attempts to provide better opportunities for schooling of rural children. The third section describes the components of the New School Programme and the innovations devised to go to scale. The last section presents the main findings of a comprehensive evaluation of the Programme and discusses major concerns for replication in other countries.

I. THE SITUATION OF RURAL EDUCATION IN COLOMBIA

Despite significant improvements in the Colombian educational system in the last fifteen years, the rural population is still the most neglected in terms of public education. In effect, the rural area is still behind the urban sector in access, success and achievement in primary schooling and in the conditions of the administrative, technical and physical infrastructures. In 1986, the average level of schooling in the urban sector was 3.8 grades compared with only 1.9 grades in the rural sector.

In addition, the qualitative deficiencies of the traditional rural educational system include: passive methods, irrelevance of an urban biased curriculum, lack of special training for multigrade techniques since the majority of teachers must handle more than one grade; lack of educational materials to support learning processes for both teachers and students; rigidity of calendar and schedules; lack of parental involvement.

II. INITIAL RESPONSE

The Unitary School

Many countries of the Third World with a situation similar to that of Colombia, tried the Unitary School methodology to meet the problem. The Unitary School, promoted by Unesco in 1961 in a meeting of Ministries of Education in Geneva, has the following characteristics:

1. The presence of only one teacher;
2. Automatic promotion;
3. Active learning that enables children to advance at their own pace;
4. Instructional cards that permit the teacher to work with several groups at once;
5. Provision of complete primary education where there is a demand for it;
6. Applicable in all areas with low population density.

This methodology differs from that of traditional schools where memorization, copying lessons from the blackboard and repetition in unison are the learning methods most frequently used(1).

As a result of the meeting in Geneva, Colombia began to develop a Unitary School Programme under the guidance of Unesco experts. In effect, the first demonstration of an unitary rural school for primary education was organized at the Instituto Superior de Educación Rural (Institute of Rural Education) in Pamplona, Norte de Santander, under Unesco Project 1 for Primary Education. The object was to train teachers and supervisors in the Unitary School methodology.

In 1967, the Colombian government issued a decree promoting the Unitary School methodology in all schools with one teacher, especially in the sparsely populated zones. To implement this legislation, the Departments of Education in the provinces were required to train rural school teachers in this methodology. During 1967 and 1968, the Regional Training Centers held more than 160 seminars for over 4,500 teachers. These courses gave rise to the need for a manual on the Unitary School methodology which

---

(1) Dottrens, R. Individualized Education, Switzerland, 1949.

was eventually published by OAPEC (Pedagogic and Administrative Organization for Iraining). The training courses and distribution of the manual gave the Unitary School movement added support and provided a basis for new projects at the provincial level.

As a consequence of the Decree, in 1968, the Pamplona project was visited by researchers from the University of Antoquia, staff of the Regional Training Centers, representatives of the Ministry of Education, and groups from the Offices of Education in the various departments. These visits led to a number of applications in various parts of the country. By the early seventies, the national scenario of the Unitary School was characterized by different applications of the approach and diverse views on the problem of the rural schools. In a way, each one responded to a particular aspect of the problem. Consequently, it was difficult to reach consensus for a nation-wide strategy and thus universalization fell short(1).

The Problems of the Initial Response

The attempt on the part of the Regional Training Centers to generalize the Unitary School experience needed, to be successful, an identification of the problems and obstacles of such process; in other words, those obstacles that made it difficult to go to scale and hampered options for replication and generalization.

Following is a short statement of the problems and obstacles:

1. Technical and labor-related limitations in the preparation of the instructional cards (Fichas)(2);

2. Non-application of the automatic promotion system due to the absence of technical and legal guidelines needed to put it into practice;

3. Deficiency in the learning process of the students;

4. Irrelevance of content to the rural environment;

5. Conflict between individualized instruction and work in small groups;

---

(1) Colbert de Arboleda, Clara Victoria. Universalización de la Primaria en Colombia - El Programa de Escuela Nueva. La Educación Rural en Colombia, FES, 1987 (pp. 77-93).

(2) For explanation of each statement, see opus cit. Colbert de Arboleda, Vicky. Universalización de la Primaria en Colombia.

6. Contradiction between expository type of training for teachers and the active system they were expected to apply;

7. Lack of strategies or materials for decentralized replication of teachers' training;

8. Lack of follow-up on training and poor applications in the classroom and the community;

9. Departmental supervisors and administrative agents were not involved in training or the curricular innovation process;

10. Lack of clarity as to the teacher's role in community advancement.

These problems, among others, limited generalization of the Unitary School Programme at a national level.

Concerns in Technology Transfer

The problems stated represent a typical example of a common mistake in the transfer of technology, namely, transferring products instead of processes. Innovations sought through the Unitary School dealt basically with the learning process of children. However, in taking the programme to scale, no changes were made in the curriculum, teacher training, administrative or community strategies.

A further analysis of the original Unitary School experience leads to the identification of the following problems which must be taken into account as major concerns when attempting to adopt techniques, methods or procedures designed within a different context(1):

1. The introduction of a method without the technical capacity to implement it;

2. The introduction of elements that fail to consider the working conditions of those responsible for their execution;

3. The introduction of actions that imply an administrative structure different from the existing one, unless this one has been adapted previously;

---

(1) Colbert de Arboleda, Vicky. Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia (Transfer of Educational Technology in Colombia). Colciencias, OAS, Ministry of Education - The New School, 1979.

4. The lack of prior analysis concerning the relevance of "external" factors affecting a given context;

5. The application of experiences that are scientifically interesting but have limited potential for generalization;

6. The conversion of transferred technology into national policy and its massification without having designed a systematic and proven project.

In summary, an attempt was made to universalize primary education without the necessary technical and financial conditions to do so.

III. THE NEW SCHOOL PROGRAMME OF THE COLOMBIAN MINISTRY OF EDUCATION

The New School Programme was organized in 1975 as a response to the problems encountered in the attempt to generalize the Unitary School experience. In addition, new operational mechanisms and strategies to allow application at a national level were introduced.

Assumptions and Definition

The New School Programme started with two fundamental assumptions:

1. Innovations at the level of the child require creative changes in the training of teachers, in the administrative structure and in relations with the community. Accordingly, the programme offers an integral response by developing four major components (curricular, training, administrative and community) and by featuring concrete strategies for children, teachers, administrative agents and the community;

2. Starting with the design, it is essential to develop strategies and mechanisms that are replicable, decentralized and viable in a technical, political and financial sense; in other words, the design of the system must include how to go to scale.

Therefore, the New School is defined as a system of primary education that integrates curricular, community, administrative-financial and training strategies; and allows for the provision of complete primary education as well as a qualitative improvement in the nation's rural schools.

Essentially, this system provides active instruction, a stronger relationship between the school and the community and a flexible

promotion mechanism adapted to the lifestyle of the rural child. Flexible promotion is the methodological process whereby students may advance from one grade or level to another at their own pace. It allows children to leave school temporarily so as to help in agricultural activities or because of illness or any other valid reason, without jeopardizing the chance of returning to school and continuing with their education.

Responsiveness of the System

The New School responds to the needs of Rural Primary Education in Colombia for the following reasons:

1. It reaches children, teachers, administrative agents and communities through its four interrelated components: curricular, training, administrative and community processes;

2. Children are trained to be active, creative, participative and responsible. The Programme encourages their ability to think, create, analyze and especially to apply in their communities what they learn;

3. Children use an active methodology that facilitates learning by doing and playing and to solve problems of their daily life;

4. The Programme has its own school government through which children are initiated in civic and democratic attitudes. Habits of cooperation, comradeship, solidarity and participation are encouraged. Children learn to act with authority and responsibility in the organization and administration of the school;

5. Children work in small groups using self-instruction workbooks, furnished free by the Government. The design of the workbooks takes into consideration the learning pace of each child. Promotion to the next objective or grade is flexible;

6. The objectives and themes of the workbooks deal with the lifestyle of children and their communities. They develop an essential set of basic learning needs, skills, attitudes, values and knowledge to continue to learn and to apply what children learn in the community. For example, in relation to health and nutrition, child survival topics are part of the school objectives and activities and the expectation is that school children will acquire the information and behavior on child survival subjects and that they will, in turn, disseminate the information and influence parents and adults of the communities and contribute to the survival and development of their siblings;

7. The classroom has a library and interest areas or work corners to support the learning activities;

8. The promotion to the objectives and grades is progressive and flexible. Children can study and continue helping their parents at home preserving the quality of knowledge they acquire and staying in school. In this way, learning achievement is recognized not as simply years of schooling but as the basis for applying within the community what children learn, thus strengthening the link between basic education and individual and societal development;

9. The school operates as the center of information and as an integrating force for the community. Parents participate in school activities and the school promote actions that benefit the community;

10. Teachers are facilitators. They guide, orient and evaluate learning. They are trained in workshops that follow methodologies similar to those they will later apply to their pupils;

11. The training of teachers is decentralized and replicable. The follow-up to the training takes place through rural micro-centers in which groups of teachers interact and exchange their teaching experiences.

Innovations of the New School

A number of technical innovations were required to achieve the objectives of quality and expansion. These included the following, among others:

1. The design of materials and training of children and teachers are integrated in such a way that the administrative agents work with the teachers who, in turn, work with the children, applying the same active process they learned in the training workshops. This characteristic makes training easily replicable;

2. The training strategy establishes a sequence that permits gradual innovation and corresponding changes of attitude in children, teachers, administrative agents and the community;

3. Training and implementation are interrelated. In effect, training consists in learning how to implement the programme. Therefore, each component of the process has its own operative instruments to facilitate its application;

4. Teachers are stimulated to take upgrading and professionalization courses as part of their training, within

the actual application of a national programme. With this mechanism, credits are granted upon application of knowledge received in the courses;

5. The design of materials takes into consideration costs and didactic quality by allowing groups of children to work with the same set of materials for several years. Thus, it is possible to provide each school with several sets of materials that include the entire primary curriculum at affordable government costs. Furthermore, the basic reference library encourages the use of texts already available through private publishing companies;

6. The methodology used in the design of materials combines individual student work with group efforts. This is essential to strengthen analytical discussion and decision-making within the group;

7. New School materials combine a core national curriculum with possibilities for regional and local adaptations made by teachers during the training courses. Consequently, these materials can be produced at a national level, thus reducing printing costs considerably. Regional and local materials can be produced with more simple and less expensive technologies;

8. The methodological design of New School materials facilitates the development of application skills making viable the integration of theory and practice and of school and community;

9. A flexible promotion system was designed to facilitate achievement of objectives. Technical support and administrative guidelines were provided to facilitate application of the flexible promotion system which replaced the automatic promotion;

10. The evaluation and promotion system is based on ability to apply knowledge within the community. Evaluation based solely on testing of knowledge was modified. Evaluation by objectives provides feedback for the learning process but the emphasis is placed on application within the community;

11. The programme gives teachers the basic instruments with which to acquire a thorough knowledge of the community. This is the first step toward a process of community development, and it is essential regardless of whether or not the teacher lives in the community. In this way, the school can become a source of basic information on the community to be used for the benefit of other institutions;

12. The materials used by the students include community contents thereby encouraging children to apply what they learn in the community and promoting activities that contribute to cultural identity and revitalization;

13. Training and administrative processes have been integrated to help supervisors carry out pedagogic and administrative functions and so modify the control function traditionally associated with their role;

14. Multiplying agents in each department were trained to facilitate decentralization;

15. Training and implementation of the programme was carried out at the regional and local level. The central level was responsible for its design, proposal and corresponding technical assistance;

16. The student government is an element intended not only to initiate and promote civic, participative and democratic attitudes, but also to integrate cognitive processes with those involving social, affective attitude and moral development.

IV. EVALUATION AND MAJOR CONCERNS FOR REPLICATION

Evaluation of the Programme

The impact of the programme is now becoming evident, particularly when comparing New Schools with traditional ones. The growing demand for implementation of the New School system and the positive reaction of teachers, administrative agents and communities participating in the programme are the best indication of success.

Formative evaluations have been conducted at student and teacher level at different periods of time. For example, an analysis of creativity(1) found that the level of creativity among students of New Schools where 1 or 2 teachers are responsible for several grade levels does not differ significantly from rural schools where there is a teacher assigned to each grade. Therefore, it appears that the New School methodology matches the advantages to be had at schools with a staff member for each grade.

Complete schooling has been observed in schools implementing the programme. The most recent evaluation done by Instituto SER indicates that 89.3% of teachers believes that the New School

---

(1) Rodriguez, José - El Logro en Matemática y Lenguaje en la Educación Primaria Colombiana. Instituto SER de Investigaciones. Bogotá, December 1982, pp. 267 and 268.

is superior to other traditional rural schools(1). In tests given on socio-civic behavior, self-esteem, mathematics for third grade, Spanish for third and fifth grades (topics selected for the research) children of the New School scored considerably higher than those in traditional rural schools.

The analysis of self-esteem showed that children in the New School programme have a much higher level of self-esteem than those enrolled in rural schools where there is a teacher for each grade. The fact that self-esteem of girls equalled that of boys is particularly important and demonstrates the equalizing effect of a more participative methodology.

The New School and the World Conference on Education for All

The New Schools responds to many of the characteristics of the initiative of the World Conference:

1. it allows equal access to opportunities, specially in rural areas since it ensures the provision of complete primary education where the service was incomplete or inexistent;

2. it allows equal opportunities for success given the facts of: flexible promotion, elimination of repetition and achievement measured by application and behavior rather than by number of years of schooling;

3. it reaches the poorest and most disadvantaged groups in the educational sector thus reducing disparities;

4. it offers relevant content that responds to the satisfaction of basic needs;

5. it promotes participative processes in the classroom and community;

6. it is congruent with trends toward decentralization and increases participation of the people in the planning and use of the learning programmes;

7. it focusses on a broader learning context relating the learning process in school to what goes on at home and the community;

8. it is a model designed and tested for over fourteen years, proven to be replicable, feasible and economically efficient; as well as technically, socially and politically viable; and

(1) Castillo, Zoraida. Rojas, Carlos. Evaluación del Programa Escuela Nueva en Colombia, Instituto SER de Investigación, 1988.

9. it has demonstrated a mobilization role since reallocation of resources within the educational system took place in order to achieve appropriate balance and investment for basic education.

Factors and Stages of the New School Programme in the Process of Going to Scale

Robert Myers in his article "Going to Scale" discusses the reasons for the success of projects and programmes and ways to approach scale based on empirical studies of three authors: David Korten, Samuel Paul and David Pyle(1).

A good number of the factors identified by them apply well to the case of the New School. Among others:

- Funds were always available for the larger effort;
- The political commitment was present;
- The demonstration model worked well simultaneously in various regions;
- The "mystique" associated with the original project continued as the programme grew;
- The charismatic, dedicated leadership that accounted for the small scale success was expanded;
- The administrative methods were in place;
- Information about the results of the pilot project was timely and appropriate for the people who counted;
- The transition from project to programme was associated with a learning process in which errors were admitted, people participated in the planning and there was a clear link between knowledge building and action;
- The roles of researchers, planners and administrators were combined in a well coordinated team;
- The organization capacity developed in the pilot project was preserved and drawn on as expansion occurred. The core team remained together and moved to key positions of leadership during the expansion period;

---

(1) Myers, Robert G. Going to Scale, document prepared for the Second Inter-Agency Meeting on Community-Based Child Development, 1984.

- Training was viewed as an ongoing process; and

- Supervisors assumed the role of trainers of teachers, thus legitimizing the innovations in the classroom and its environment.

Of the three ways to approach scale discussed in Myers paper (expansion, explosion and association) the New School Programme is a good example of going to scale by expansion. That is, "ideas were developed first on a relatively small scale and expansion occurred in stages with adjustments based on learning from experience along the way".

Following Korten's stages, the New School Programme moved as follows. The first stage, learning to be effective, occurred with the support of AID and consisted of the implementation of 150 schools in three regions. During this time, there was an acceptable level of fit between the beneficiaries (children, teachers, parents), the working programme model and the capabilities of the team.

The second stage took the programme to 3,000 schools with the support of the Inter-American Development Bank and private organizations of Colombia such as the Coffee Growers Association and FES (Foundation for Higher Education). This shift to learning to be efficient led to the replication of the training and use of the workbooks already designed thus "reducing the input requirements per unit of output".

The third stage, learning to expand took place with the institutionalization of the programme in the Ministry of Education, its adoption by the government as the strategy to universalize rural primary schooling in Colombia, the loan from the World Bank to achieve total coverage and the support of UNICEF to preserve the quality of the programme while expansion takes place.

Final Comments

Finally, throughout its various stages, the New School and its core team have influenced the policy and programming of private and public institutions in Colombia and in various countries, especially of Latin America.

We hope this document stimulates a discussion of this valuable experience that will contribute to enrich the New School and will inspire people of many countries to undertake actions, projects and programmes resulting in meeting basic learning needs of many children around the world.

Notes, Comments... No. 191

COLOMBIE :
L'enseignement primaire pour tous
Le programme « École nouvelle »

par
Vicky Colbert
et
Jairo Arboleda

VERSION BILINGUE

programme de coopération
unesco-unicef-pam
paris, juillet 1990

COLOMBIE :
L'enseignement primaire pour tous
Le programme « École nouvelle »

par
Vicky Colbert
et
Jairo Arboleda

Original anglais

Unité de coopération avec l'UNICEF et le PAM
Paris, juillet 1990

Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document
sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Unesco

ED-90/WS-29

TABLE DES MATIERES

		Page
	INTRODUCTION	1
I.	L'EDUCATION RURALE EN COLOMBIE : LA SITUATION	1
II.	PREMIERE TENTATIVE DE SOLUTION	2
	L'Ecole multigrade	2
	Problèmes rencontrés lors de la première tentative de solution	3
	Problèmes liés au transfert des technologies	4
III.	LE PROGRAMME "ECOLE NOUVELLE" DU MINISTERE DE L'EDUCATION COLOMBIEN	5
	Hypothèses et définition	6
	Adéquation du système	6
	Innovations de l'Ecole nouvelle	8
IV.	EVALUATION ET PRINCIPAUX PROBLEMES POSES PAR LA GENERALISATION DU PROGRAMME	10
	Evaluation du Programme	10
	L'Ecole nouvelle et la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous	11
	Facteurs et étapes du Programme "Ecole nouvelle" dans le processus de généralisation à l'échelle nationale	12
	Commentaires de conclusion	14

INTRODUCTION

La Colombie, pour la première fois dans son histoire, est en mesure de respecter l'Article de sa Constitution garantissant l'enseignement primaire à tous ses citoyens. Actuellement, le pays dispose des conditions techniques, politiques et financières nécessaires pour assurer la généralisation de l'enseignement primaire, et plus particulièrement dans les zones rurales où, depuis plusieurs décennies, une faible couverture et une inefficacité élevée du système perdurent.

En effet, le Programme "Ecole nouvelle" garantit les conditions techniques --conditions conçues il y a 14 ans et expérimentées depuis lors, et déjà mises en place dans 17.000 écoles à travers le pays, touchant ainsi plus de 900.000 enfants. Les politiques nationales ont fourni les conditions politiques. Une nouvelle répartition des ressources nationales, un prêt de la Banque mondiale, et une contribution de l'UNICEF afin de maintenir la qualité du Programme "Ecole nouvelle" au cours de son extension à l'échelle nationale, ont permis de créer les conditions financières.

La première partie du présent document résume les points faibles, sur les plans qualitatif et quantitatif, de l'enseignement primaire dans les zones rurales. La deuxième partie expose les tentatives visant à faciliter aux enfants des zones rurales l'accès à la scolarisation. La troisième partie présente les composantes du Programme "Ecole nouvelle" et les innovations devant être mises à l'échelle. Enfin, la dernière partie soumet les principales conclusions d'une évaluation globale du Programme et examine les principaux problèmes que pose la reproduction de ce Programme dans d'autres pays.

I. L'EDUCATION RURALE EN COLOMBIE : LA SITUATION

En dépit des améliorations importantes réalisées dans le domaine du système éducatif en Colombie au cours des 15 dernières années, les populations rurales constituent le groupe le plus négligé en matière d'éducation publique. En effet, en ce qui concerne, d'une part, l'accès à l'école, la réussite individuelle et les résultats en fin de cycle primaire et, d'autre part, les infrastructures administratives, techniques et matérielles, les zones rurales sont en retard par rapport aux zones urbaines. En 1986, dans les zones urbaines, la durée de la scolarité était en moyenne de 3,8 années d'études, alors qu'elle n'était que de 1,9 dans les zones rurales.

En outre on peut citer, parmi les points faibles du système rural traditionnel, sur le plan qualitatif : les méthodes passives, le manque de pertinence d'un programme d'enseignement conçu à l'intention des zones urbaines, le manque de formation spécifique aux techniques d'enseignement en classe unique (en effet, la plupart des maîtres sont chargés de plus d'une année d'études ou une classe), le manque de matériel éducatif permettant de soutenir le processus d'apprentissage/enseignement, pour les maîtres et les élèves ; la rigidité du calendrier scolaire et des horaires, le manque d'engagement de la part des parents.

II. PREMIERE TENTATIVE DE SOLUTION

L'Ecole multigrade

Dans le Tiers monde, pour apporter une solution à ce problème, de nombreux pays se trouvant dans une situation semblable à celle de la Colombie, ont mis en place la méthodologie de l'Ecole multigrade. Cette méthodologie, lancée par l'Unesco en 1961 lors d'une réunion des Ministres de l'éducation tenue à Genève, présente les caractéristiques suivantes :

1. Présence d'un seul maître;
2. Passage systématique d'une classe donnée à la classe supérieure;
3. Apprentissage actif permettant à l'enfant de progresser à son rythme propre;
4. Cartes didactiques permettant à l'enseignant de travailler avec plusieurs groupes en même temps;
5. Existence du cycle primaire complet lorsque la demande existe;
6. Application possible à toutes les zones ayant une faible densité de population.

Cette méthodologie est différente de celle appliquée dans les écoles traditionnelles où les méthodes d'enseignement le plus souvent utilisées reposent sur la mémorisation, la copie des leçons à partir du tableau et la répétition en choeur(1).

La Colombie, à la suite d'une réunion tenue à Genève, a commencé à mettre en place un programme d'Ecole multigrade sous le contrôle

(1) Dottrens, R. Individualized Education, Suisse, 1949.

d'experts de l'Unesco. La première tentative d'Ecole multigrade rurale primaire a été faite à l'Instituto Superior de Educacion Rural (Institut supérieur d'éducation rurale) à Pamplona, au nord de Santander, dans le cadre du Projet Unesco No. 1 sur l'enseignement primaire, qui avait pour objectif de former des enseignants et des inspecteurs à la méthodologie de l'Ecole multigrade.

En 1967, le Gouvernement colombien a promulgué un décret préconisant la méthodologie de l'Ecole multigrade dans toutes les écoles disposant d'un seul maître, et plus spécialement dans les zones faiblement peuplées. Afin de mettre en oeuvre cette législation, il a été demandé aux Départements de l'éducation implantés dans les diverses provinces de former les enseignants ruraux à cette méthodologie. En 1967 et 1968, les Centres régionaux de formation ont tenu plus de 160 séminaires pour plus de 4.500 enseignants. Ces cours ont mis en lumière le besoin d'un manuel consacré à la méthodologie de l'Ecole multigrade --manuel publié par l'OAPEC (Organisation administrative et pédagogique pour la formation). Les cours de formation et la diffusion du manuel ont fourni au mouvement de l'Ecole multigrade un soutien supplémentaire et ont permis de cimenter la base de nouveaux projets au niveau des provinces.

A la suite de la promulgation du Décret, en 1968, des chercheurs de l'Université d'Antioquia, le personnel des Centres régionaux de formation, des représentants du Ministère de l'éducation et les responsables des Bureaux d'éducation des divers départements se sont rendus à Pamplona pour visiter le projet. Ces visites ont conduit à l'application de la méthodologie dans diverses régions du pays. Au début des années 70, l'application de la méthodologie de l'Ecole multigrade au niveau du pays se caractérisait par des applications différentes de l'approche et différents points de vue sur le problème des écoles rurales. Dans un sens, chacun tentait d'apporter une réponse à un aspect précis du problème. Aussi a-t-il été difficile d'obtenir un consensus en faveur d'une stratégie nationale ; c'est pourquoi la généralisation a tourné court(1).

Problèmes rencontrés lors de la première tentative de solution

Pour réussir, la tentative des Centres régionaux de formation visant à généraliser la méthodologie de l'Ecole multigrade aurait dû identifier au préalable les problèmes que posait un tel processus et les obstacles que ce dernier rencontrerait inévitablement ;

(1) Colbert de Arboleda, Clara Victoria. Universalización de la Primaria en Colombia - El Programa de Escuela Nueva. La Educación Rural en Colombia, FES, 1987 (pp. 77-93).

en d'autres termes, les obstacles qui s'opposaient à la mise à l'échelle et entravaient la reproduction de la méthodologie et sa généralisation.

Ces obstacles sont énumérés ici brièvement :

1. Limitations techniques et limitations liées au travail dans la préparation des fiches pédagogiques (Fichas)(1);

2. Manque d'application du système de passage systématique d'une classe donnée à la classe supérieure en raison de l'absence de principes directeurs (sur les plans technique et légal) indispensables pour assurer la mise en application;

3. Faiblesses du processus d'apprentissage des élèves;

4. Manque d'adaptation du contenu à l'environnement rural;

5. Conflit entre l'enseignement individuel et le travail de groupe;

6. Contradiction entre le type de formation des enseignants --formation reposant sur le principe de l' "exposé"-- et le système actif qu'ils étaient supposés employer;

7. Manque de stratégies et de matériel permettant une multiplication des centres de formation des enseignants;

8. Manque de suivi de la formation et manque de mise en application dans les classes et les communautés;

9. Manque d'engagement des inspecteurs et des agents administratifs au niveau de la formation et du processus novateur des programmes d'enseignement;

10. Manque de clarté quant au rôle que doit jouer l'enseignant dans le processus de progrès de la communauté.

Ces obstacles, parmi d'autres, ont limité la généralisation du programme de l'Ecole multigrade au niveau du pays.

Problèmes liés au transfert des technologies

Les problèmes mentionnés précédemment illustrent parfaitement les erreurs communément commises lors du transfert des technologies:

---

(1) Pour toute information complémentaire sur les points énumérés, se référer à l'opus cit. , Colbert de Arboleda, Vicky. Universalizacion de la Primaria en Colombia.

au lieu de transférer des processus, on transfert des produits. L'Ecole multigrade cherchait avant tout à faire évoluer le processus d'apprentissage des enfants. Or, lorsque le programme d'Ecole multigrade a été généralisé, les programmes d'enseignement, la formation des maîtres et les stratégies tant administratives que communautaires n'ont pas été modifiées.

Une analyse détaillée de l'expérience de l'Ecole multigrade a permis d'identifier un certain nombre de problèmes dont il convient de tenir compte au premier chef lorsqu'on décide d'adopter des techniques, des méthodes ou des procédures qui ont été élaborées dans un contexte différent de celui auquel elles seront appliquées(1). Parmi ces problèmes, on peut citer :

1. L'introduction de la méthode sans disposer au préalable de la capacité technique permettant de la mettre en oeuvre;

2. L'introduction d'éléments omettant de tenir compte des conditions de travail du personnel responsable de leur mise en oeuvre;

3. L'introduction d'actions nécessitant une structure administrative différente de la structure existante -- à moins que cette structure ait été adaptée au préalable;

4. L'absence d'analyse préalable de la pertinence des facteurs "extérieurs" affectant un contexte donné;

5. L'application d'expériences scientifiquement intéressantes mais ayant un potentiel de généralisation limité;

6. La traduction des technologies transférées en une politique nationale et sa popularisation sans avoir élaboré un projet systématique et ayant fait ses preuves.

En résumé, une tentative de généralisation de l'enseignement primaire a été tentée sans disposer des conditions tehniques et financières indispensables pour ce faire.

III. LE PROGRAMME "ECOLE NOUVELLE" DU MINISTERE DE L'EDUCATION COLOMBIEN

Le Programme "Ecole nouvelle" a été élaboré en 1975 pour tenter d'apporter une solution aux problèmes rencontrés lors de la tentative

(1) Colbert de Arboleda, Vicky. Transferencia de Tecnologia Educativa en Colombia (Le transfert des technologies éducatives en Colombie). Colciencias, OAS, Ministère de l'éducation - L'école nouvelle, 1979.

de généralisation de l'expérience "Ecole multigrade". En outre, de nouveaux mécanismes et stratégies opérationnels permettant d'appliquer la méthode au niveau national, ont été introduits.

Hypothèses et définition

Au départ, le Programme "Ecole nouvelle" reposait sur deux hypothèses fondamentales :

1. Les innovations ayant trait aux enfants doivent avoir un caractère novateur par rapport à la formation des maîtres, aux structures administratives et aux relations avec la communauté. Parallèlement, le programme propose une réponse globale par le biais de ses quatre composantes principales (programme d'enseignement, formation, administration et communauté) et des stratégies concrètes qu'il propose aux enfants, aux enseignants, aux agents administratifs et à la communauté;

2. Dès la conception du programme, il est impératif de développer des stratégies et des mécanismes pouvant être reproduits ailleurs, et qui soient décentralisés et viables des points de vue technique, politique et économique; en d'autres termes, la conception même du système doit inclure la modalité de sa généralisation.

En conséquence, l'Ecole nouvelle est définie comme un système d'enseignement primaire englobant des stratégies en matière de programme d'enseignement, des communautés, d'administration, de ressources financières et de formation. Ce système permet de mettre à la portée de tous les enfants un cycle complet de scolarité primaire et, parallèlement, d'améliorer la qualité des écoles rurales.

Fondamentalement, ce système offre un enseignement actif, une relation plus étroite entre l'école et la communauté, et une souplesse du système de promotion permettant de l'adapter au mode de vie des enfants ruraux.

On appelle souplesse du système de promotion le processus par lequel les élèves passent d'une classe donnée à la classe supérieure à leur rythme propre ; les enfants peuvent ainsi cesser de fréquenter l'école un certain temps s'ils doivent aider aux travaux agricoles, s'ils sont malades ou pour toute autre raison valable, sans pour autant risquer de ne pouvoir retourner à l'école et poursuivre leurs études.

Adéquation du système

L'Ecole nouvelle répond aux besoins de l'enseignement primaire rural en Colombie pour les raisons suivantes :

1. Par le biais de ses 4 composantes intimement liées (processus du programme d'enseignement, de formation, d'administration et communautaire), l'Ecole nouvelle touche les enfants, les enseignants, les agents administratifs et les communautés;

2. Les enfants sont formés à être actifs, créatifs, responsables et à participer. Le Programme favorise leur aptitude à penser, à créer, à analyser et particulièrement à mettre en pratique, au sein de leurs communautés, les connaissances qu'ils acquièrent à l'école;

3. Les enfants utilisent une méthodologie active, par le jeu et la pratique, facilitant l'apprentissage et leur permettant de résoudre les problèmes de leur vie quotidienne;

4. Le Programme possède ses propres "gouvernements scolaires", dans lesquels les enfants commencent à acquérir des comportements civiques et démocratiques. Les habitudes de coopération, de camaraderie, de solidarité et de participation sont fortement encouragées. Les enfants apprennent à jouer un rôle, de manière responsable et autonome, dans l'organisation et l'administration de l'école;

5. Les enfants travaillent en petits groupes à l'aide de manuels d'auto-apprentissage --ces manuels sont distribués gratuitement par le Gouvernement. Ceux-ci sont conçus de manière à respecter le rythme d'apprentissage propre à chaque enfant. Le passage à l'objectif suivant ou à la classe supérieure s'opère avec souplesse;

6. Les objectifs et les thèmes des manuels traitent du mode de vie des enfants et de leurs communautés. Ils développent un ensemble de besoins éducatifs fondamentaux, de compétences, d'attitudes, de valeurs et de connaissances afin de continuer à apprendre et à mettre en pratique, dans leurs communautés, ce que les enfants apprennent à l'école. Par exemple, en matière de nutrition et de santé, les sujets relatifs à la survie de l'enfant font partie des objectifs et des activités scolaires. On espère ainsi que les élèves obtiendront des informations et apprendront à adopter une attitude pertinente en matière de survie de l'enfant et, qu'ensuite, ils transmettront ces informations à leurs parents et aux adultes de leurs communautés, et les influenceront, contribuant ainsi à la survie et au développement de leurs frères et soeurs;

7. Chaque classe dispose d'une librairie, de zones consacrées à des intérêts divers, et de coins de travail afin de soutenir les activités d'apprentissage.

8. Le passage aux objectifs et aux classes supérieures est souple et se fait progressivement. Les enfants peuvent ainsi étudier tout en aidant leurs parents à la maison sans pour autant que la qualité des connaissances qu'ils acquièrent en souffre,

puisqu'ils peuvent revenir à l'école. Ainsi, les résultats scolaires sont-ils reconnus non plus seulement sur la base du nombre d'années de scolarité accomplies, mais sur la base des connaissances acquises par l'enfant et qu'il met en pratique dans sa communauté, renforçant ainsi le lien entre l'éducation fondamentale et le développement individuel et social.

9. L'école remplit un rôle de centre d'information et de force d'intégration pour la communauté. Les parents participent aux activités scolaires et l'école encourage les activités bénéfiques pour la communauté;

10. Les enseignants sont des facilitateurs. Ils guident, orientent et évaluent l'apprentissage. Leur formation est assurée au cours d'ateliers suivant des méthodologies semblables à celles qu'ils auront à mettre en oeuvre ultérieurement avec leurs élèves;

11. La formation des enseignants est décentralisée et il est possible de la reproduire. Le suivi de la formation est assuré par le biais de micro-centres ruraux dans lesquels les groupes d'enseignants ont la possibilité d'établir une interaction et d'échanger leurs expériences respectives.

Innovations de l'Ecole nouvelle

Pour atteindre les objectifs de qualité et d'extension, un certain nombre d'innovations techniques se sont avérées indispensables, notamment :

1. La conception du matériel didactique et la formation des enfants et des enseignants sont intégrées de sorte que les agents administratifs travaillent avec les enseignants qui, à leur tour, travaillent avec les enfants, appliquant le même processus actif que celui qui leur a été enseigné dans les ateliers de formation. Ainsi est-il aisé de reproduire la formation.

2. La stratégie de formation établit une séquence qui permet d'opérer des innovations progressives et d'obtenir des changements de comportement chez les enfants, les enseignants, les agents administratifs et les communautés;

3. La formation et la mise en oeuvre sont étroitement liées. En effet, la formation consiste à apprendre la modalité de mise en oeuvre du programme. En conséquence, chaque composante du processus dispose de ses instruments d'opération propres, ce qui facilite leur application;

4. Les enseignants sont encouragés, dans le cadre de leur formation, à suivre des cours de perfectionnement conduisant au professionalisme. Ces cours font partie d'un programme à l'échelle nationale. Grâce à ce mécanisme, des crédits sont accordés à mesure que les connaissances acquises dans les cours de formation sont mises en application;

5. Le matériel didactique est conçu en tenant compte des coûts et de la qualité didactique, les enfants pouvant travailler avec le même jeu de matériel pendant plusieurs années. Ainsi est-il possible de fournir à chaque école plusieurs jeux de matériel, incluant l'ensemble du programme d'enseignement primaire, à un coût faible proposé par le Gouvernement. En outre, la bibliothèque de référence de base encourage l'utilisation de textes déjà disponibles grâce à des maisons d'édition privées;

6. Lors de la conception du matériel, la méthodologie combine le travail individuel de l'élève et les résultats du travail de groupe. C'est là un aspect fondamental qui renforce les discussions analytiques et le processus de prise de décision au sein du groupe;

7. Le matériel didactique de l'Ecole nouvelle englobe tant le programme d'enseignement commun au niveau national qu'une certaine latitude, pour les enseignants lors de leurs cours de formation, d'adapter ce programme aux niveaux local et régional. Il est ainsi possible de produire le matériel didactique au niveau national, ce qui réduit considérablement les frais d'impression. Le matériel local et régional peut, lui, être produit à l'aide de technologies plus simples et moins onéreuses;

8. La conception méthodologique du matériel de l'Ecole nouvelle facilite le développement de mécanismes d'application, rendant ainsi possible l'intégration de la théorie et de la pratique d'une part, de l'école et de la communauté d'autre part;

9. La souplesse du système de promotion a été conçue afin d'aider les élèves à atteindre les objectifs. Le soutien technique et les principes directeurs en matière d'administration ont été fournis pour faciliter l'application de ce système, remplaçant celui de promotion automatique;

10. Le système d'évaluation et de promotion repose sur l'aptitude à appliquer ses connaissances au sein de la communauté. L'évaluation fondée exclusivement sur le contrôle des connaissances a été modifiée. L'évaluation par objectifs fournit au processus d'apprentissage une information en retour, mais l'accent est mis sur l'application au sein de la communauté;

11. Le programme fournit aux enseignants les instruments de base qui leur permettront d'avoir une connaissance approfondie de la communauté. C'est là la première étape menant vers un processus de développement communautaire, et il est fondamental --que l'enseignant vive ou non au sein de la communauté. A cette condition seulement, l'école peut devenir une source d'information fondamentale sur la communauté, qui sera utilisée au bénéfice d'autres institutions;

12. Le matériel utilisé par les élèves inclue le contenu communautaire, encourageant ainsi les enfants à appliquer leurs connaissances au sein de la communauté et préconisant des activités qui renforcent l'identité culturelle et redonnent de la vitalité à la communauté;

13. Les processus de formation et d'administration ont été intégrés afin d'aider les inspecteurs à remplir des fonctions pédagogiques et administratives et, ainsi, de faire évoluer le rôle de contrôle systématiquement attaché à leur fonction;

14. En vue de favoriser la décentralisation, des agents "multiplicateurs" ont été formés dans chaque département.

15. La formation et la mise en oeuvre du programme ont été menés aux niveaux régional et local. Au niveau central, s'élaboraient la conception du projet, sa proposition pour réalisation et l'assistance technique correspondante.

16. Le "gouvernement pédagogique" de l'Ecole nouvelle constitue un élément dont on attend non seulement qu'il instaure et permette de promouvoir des attitudes civiques, participatives et démocratiques, mais également qu'il intègre les processus cognifits aux processus impliquant un comportement social, affectif et un développement moral.

IV. EVALUATION ET PRINCIPAUX PROBLEMES POSES PAR LA GENERALISATION DU PROGRAMME

Evaluation du Programme

Le Programme a eu des répercussions qui sont maintenant évidentes, surtout si l'on compare les Ecoles nouvelles et les écoles traditionnelles. Il existe une demande croissante pour que le système de l'Ecole nouvelle soit mis en oeuvre, et la réaction positive des enseignants, des agents administratifs et des communautés qui ont pris part au Programme constitue la meilleure preuve de son succès.

Des évaluations opérationnelles ont été menées au niveau des élèves et des enseignants, à divers moments. Par exemple, une analyse de la créativité[1] a permis de démontrer que le niveau de créativité des élèves des Ecoles nouvelles (où un ou deux enseignants sont chargés de classes regroupant plusieurs années d'études) différait peu du niveau de créativité des élèves des écoles rurales (où chaque maître n'était responsable que d'une seule année d'études). Il apparaît ainsi que la méthodologie de l'Ecole nouvelle offre autant d'avantages que les écoles traditionnelles où les enseignants ne sont chargés que d'une seule année d'études.

Les écoles appliquant le Programme "Ecole nouvelle" offrent le cycle complet de scolarité primaire. Selon l'évaluation la plus récente menée par l' 'Instituto SER', 89,3% des enseignants pensent que l'Ecole nouvelle est supérieure aux autres écoles rurales traditionnelles[2]. Lors d'examens portant sur les sujets retenus aux fins de recherche, à savoir le comportement social et civique, l'auto-estime, les mathématiques (pour la 3ème année d'études) et l'espagnol (pour la 3ème et la 5ème années d'études), les élèves de l'Ecole nouvelle ont eu des résultats bien supérieurs à ceux des élèves des écoles rurales traditionnelles.

Les enfants du programme "Ecole nouvelle" ont un niveau d'auto-estime largement supérieur à celui des élèves des écoles rurales traditionnelles, où le maître est responsable d'une seule année d'études. On a pu constater également que le niveau d'auto-estime des filles était équivalent à celui des garçons --ce qui prouve qu'une méthodologie plus participative a des effets d'égalisation.

L'Ecole nouvelle et la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous

L'Ecole nouvelle répond à nombre de caractéristiques de l'initiative que représente la Conférence mondiale :

1. elle offre une égalité de chances d'accès à l'éducation, et particulièrement dans les zones rurales, dans la mesure où elle assure un accès au cycle complet de l'enseignement primaire là où les services éducatifs étaient inexistants ou incomplets;

---

(1) Rodriguez, José - El Logro en Matemática y Lenguaje en la Educación Primaria Colombiana. Instituto SER de Investigaciones. Bogotá, Décembre 1982, pp. 267 et 268.

(2) Castillo, Zoraida. Rojas, Carlos. Evaluación del Programa Escuela Nueva en Colombia, Instituto SER de Investigación, 1988.

2. elle offre une égalité de chances de succès pour les raisons suivantes : souplesse du système de promotion, suppression des redoublements et évaluation des résultats fondée sur la mise en application des connaissances acquises et le comportement plutôt que sur le nombre d'années de scolarité;

3. elle touche les groupes les plus pauvres et les plus défavorisés sur le plan éducatif, réduisant ainsi les inégalités;

4. elle propose un contenu pertinent satisfaisant les besoins fondamentaux;

5. elle préconise des processus participatifs au sein de la classe et de la communauté;

6. elle est conforme aux tendances favorisant la décentralisation et elle accroît la participation des individus à la planification et à l'utilisation des programmes d'enseignement;

7. elle met l'accent sur un contexte d'apprentissage plus large, liant le processus d'apprentissage à l'école à ce qui se passe dans les foyers et dans les communautés;

8. ce modèle, conçu il y a plus de 14 ans et fonctionnant depuis lors, s'est avéré facile à reproduire, réalisable, et efficace sur les plans économique, technique, social, et politiquement viable; enfin,

9. elle a prouvé son rôle de mobilisation dans la mesure où les ressources ont été allouées différemment au sein du système éducatif afin d'obtenir l'équilibre souhaitable, et d'investir dans l'éducation fondamentale.

Facteurs et étapes du Programme "Ecole nouvelle" dans le processus de généralisation à l'échelle nationale

Dans son article "Going to Scale", Robert Myers étudie les raisons expliquant le succès des projets, des programmes et des moyens de généralisation. Il se fonde, pour ce faire, sur des études empiriques menées par trois auteurs : David Korten, Samuel Paul et David Pyle(1).

Parmi les facteurs que ceux-ci ont identifiés, bon nombre d'entre eux s'appliquent au cas de l'Ecole nouvelle, parmi lesquels :

(1) Myers, Robert G. Going to Scale, document élaboré pour le 'Second Inter-Agency Meeting on Community-Based Child Development', 1984.

- Les fonds étaient toujours disponibles pour entreprendre un effort plus vaste;

- L'engagement politique existait de fait;

- Le modèle de démonstration a fonctionné de manière satisfaisante dans plusieurs régions et simultanément;

- La "mystique" sous-tendant le projet original est restée vivace à mesure que le programme s'étendait;

- Le petit groupe de responsables charismatiques et dévoués qui a été à l'origine du succès à petite échelle, s'est élargi;

- Les méthodes administratives étaient en place;

- Les responsables ont toujours disposé à temps et de manière opportune des informations nécessaires sur les résultats du projet pilote;

- L'étape de transition du projet s'est accompagnée d'un processus d'apprentissage au cours duquel les erreurs ont été reconnues; les individus ont pris part à la planification et un lien étroit a ainsi pu s'établir entre l'accroissement des connaissances et l'action;

- Les rôles des chercheurs, des planificateurs et des administrateurs ont été combinés au sein d'un groupe bien coordonné;

- La capacité d'organisation développée au cours du projet pilote a été préservée et encouragée lorsque le programme a pris de l'ampleur. L'équipe-clé est restée soudée et a occupé des positions clé à haute responsabilité durant la phase d'expansion;

- La formation était considérée comme un processus continu; et

- Les inspecteurs ont joué le rôle de formateurs des enseignants, légitimant ainsi les innovations survenant dans la classe et son environnement.

Des trois façons d'envisager la mise à l'échelle examinées dans le document de Myers (expansion, explosion et association), le Programme "Ecole nouvelle" constitue un bon exemple de généralisation à l'échelle nationale par expansion. C'est-à-dire que "les idées étaient tout d'abord développées sur une échelle relativement petite et l'expansion s'inscrivait par étapes assorties d'ajustements fondés sur les leçons de l'expérience, et ce, tout au long du processus."

Selon les étapes de Korten, le Programme de l'Ecole nouvelle a évolué de la façon suivante : la première étape, apprendre à être effectif, a pu se faire avec le soutien de l'AID et a consisté à mettre le Programme en oeuvre dans 150 écoles situées dans trois régions différentes. A ce stade, un niveau d'adéquation acceptable existait entre les bénéficiaires (enfants, enseignants, parents), le modèle de programme de travail mis en oeuvre et les aptitudes de l'équipe.

Au cours de la deuxième étape, le Programme s'est étendu à 3.000 écoles grâce au soutien de l' Inter-American Development Bank et d'organisations privées colombiennes, telles que l'Association des producteurs de café et la FES (Fondation pour l'enseignement supérieur). Le passage à l'étape apprendre à être efficace a mené à l'application plus vaste des formations et à l'utilisation de manuels déjà élaborés "réduisant ainsi l'investissement nécessaire par unité".

La troisième étape, apprendre à étendre a démarré avec l'institutionnalisation du Programme par le Ministère de l'éducation, l'adoption par le Gouvernement de la stratégie de généralisation de l'enseignement primaire rural en Colombie, un prêt de la Banque mondiale afin d'assurer une couverture totale, et le soutien de l'UNICEF pour que perdure la qualité du Programme tout au long de la phase d'expansion.

Commentaires de conclusion

Enfin, à travers ses diverses étapes, l'Ecole nouvelle et son équipe-clé ont influencé la politique et la programmation des institutions privées et publiques, en Colombie et dans d'autres pays, et plus spécialement en Amérique Latine.

Nous espérons que le présent document provoquera des discussions autour de cette précieuse expérience, ce qui permettra de contribuer à enrichir l'Ecole nouvelle et incitera un grand nombre de personnes, dans de nombreux pays, à entreprendre des actions, des projets et des programmes qui permettront de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de nombreux enfants à travers le monde.